

## O lugar do professor na pós-modernidade *The teacher in post-modern condition*

Carmina MENDES ANDRÉ<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este ensaio se propõe localizar contradições enfrentadas pelas instituições de ensino, em um ambiente em crise. Uma certa condição pós-moderna inviabiliza a continuação de se pensar projetos educativos unificadores, posto que tal situação coloca os profissionais do ensino em um lugar de contradições violentas. Sem buscar respostas para resolver-se tal cena, o texto aponta para uma atitude docente mais engajada, diante do cotidiano escolar.

**PALAVRA-CHAVE:** Educação. Pós-modernidade. Ensino público.

### **A PROBLEMÁTICA**

Nossa insistência em chamar a atualidade de pós-moderna não pretende indicar um novo tempo e a superação da modernidade, mas sim a necessidade de reescrever o papel da educação, do professor e da cultura nas contradições que surgem, a partir dos modos de vida nas condições atuais. Em nosso entender, a pós-modernidade reitera fragmentos de processos deixados às margens de seu processo histórico. Por isso, não há superação do “velho” pelo “novo”.

Visitada por outro ângulo, a pós-modernidade se caracteriza pela percepção do tempo heteróclito. Nesse sentido, as experiências e a própria subjetividade, nesse tempo do efêmero, passam por deslocamentos em seus significados e em suas formas que atingem a educação (se a consideramos como um dos espaços privilegiados para a constituição do sujeito). Nesse sentido, um dos efeitos produzidos pela consciência desse tempo – que “passa e não volta” –, refere-se à experiência do sujeito que quebra as fronteiras espaciais e temporais. Esse alargamento das fronteiras produzirá um tipo de “homem público” muito diferente daquele descrito por Kant (sujeito transcendente) ou mesmo por Marx (sujeito histórico). E, como tentaremos mostrar, esse fenômeno influenciará as práticas de constituição do sujeito, nas condições da contemporaneidade, e, por conseguinte, a práxis do ato de educar

---

<sup>1</sup> Bacharel em Teatro pela Escola de Comunicação e Artes da USP, Mestre em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da USP e doutora pela Faculdade de Educação da USP. É docente e pesquisadora do Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, São Paulo, SP - (Brasil).

será outra, mudando a posição social dos professores. Um dos efeitos produzidos por esse movimento é o surgimento da diferenciação social do professor do ensino básico e do pesquisador do ensino superior. Com isso, queremos problematizar essa mudança de posição social do professor da escola básica e pública, no Brasil liberal.

Pretendemos mostrar ainda que os referenciais teóricos, constituintes da educação brasileira (epistemológicos, pedagógicos, metodológicos), por serem produtos dos sonhos da modernidade, ou seja, por se apoiarem no discurso da formação do sujeito emancipado, acabam por entrar em desacordo com a realidade empírica dos usuários das escolas, gerando uma crise entre o que se pensa, o que se faz e do que se necessita. Procuraremos analisar essas contradições com base no modo como se faz a educação básica, no Brasil liberal, apoiando-nos nos escritos de Foucault e Lyotard.

#### **A ABORDAGEM**

O que notamos, de mudanças relevantes, no contexto geral, que nos faz diferenciar o contexto moderno do contexto pós-moderno?

Lyotard (1982), ao examinar os modos de produção do saber, em uma possível pós-modernidade, afirma ter-se atualizado o modelo teórico da sociedade – no projeto moderno representado como um “organismo” (um todo orgânico) – para, na pós-modernidade, ser representado pelo modelo da máquina (um sistema autorregulável). Isso nos leva a pensar que a concepção do sujeito, no modelo social moderno, interpreta o ser humano como um organismo, que precisa da educação para desenvolver suas qualidades tidas como natas; e que, no modelo da máquina, o corpo e o psiquismo humano são tratados como partes de uma engrenagem em que o ato de educar se transforma em treinamento de capacidades para o desempenho no trabalho.

Nesse sentido, todo saber produzido na modernidade torna-se caminho para a realização do humano, pois é apenas com o aprendizado dos princípios universais (de moral, de justiça, de verdade) que o sujeito conseguirá participar emancipadamente na transformação do organismo social. Já na pós-modernidade, o indivíduo somente conseguirá se integrar à máquina social, se passar por um aprendizado que o capacite a manejá-la. O que legitima, hoje, um enunciado (um conhecimento) relaciona-se ao “para que serve”, no aperfeiçoamento da máquina humana e social. Como podemos notar, para o modelo da máquina, a finalidade da educação moderna – a formação do sujeito – perde o seu sentido original. Consequentemente, o que regulamenta a produção do conhecimento, na atualidade, não são mais as qualidades humanas e o “jogo da verdade”, porém sim as capacidades humanas e o “jogo do desempenho”.

Nas perspectivas de Nietzsche e Foucault, o saber desinteressado é um mito que devemos destruir, se quisermos manter uma crítica permanente de

nós mesmos. É preciso que reconheçamos os modos sobre como consentimos as relações entre poder e saber, para tomar consciência de quem somos. Nas concepções desses autores, precisamos compreender que o conhecimento é parte do processo da luta pela dominação dos homens entre si e da natureza. O conhecimento é estratégia da *vontade do poder* que produz a *vontade de verdade* e, dessa forma, coloca as mentes na corrida para elaborar formas de dominação (tecnologias). Conseqüentemente, nega-se a idéia de um “instinto do conhecimento”. Ao contrário, este é concebido como fabricação. Diante dessa visão, como compreender o lugar dado ao professor da educação básica pública, na estratégia pós-moderna?

É na intimidade dos conjuntos práticos que, segundo Foucault, encontraremos instalada uma microfísica do poder. Assim é que, ao se compreender a educação como colaboradora de uma *vontade de poder*, o discurso crítico do autor golpeia a nós, educadores, colocando-nos em uma posição delicada, forçando-nos a repensar o lugar que nos é dado, na sociedade pós-moderna.

Essa crítica abre outro caminho crítico, no campo da educação, para se pensar o ato de educar. Se as práticas educativas, até então, estavam focadas na crença do desenvolvimento das faculdades humanas integradas a uma estrutura universal e homogênea (a perspectiva humanista), a crítica pós-moderna indaga o quanto esses enunciados foram estratégicos para afirmar a presença de um poder que produz sua microfísica e o quanto eles são descartados e substituídos por outros, também estrategicamente, para se manter nas condições pós-modernas.

Foucault, em suas análises, procura nos mostrar de que maneira algumas áreas do conhecimento são fabricações necessárias, para justificar a constituição de um modo de exercer o controle dos homens e das coisas. Para o autor, as instituições públicas são produções tecnológicas para esse controle e a prova disso é o modelo arquitetônico panóptico, adotado para a construção de tais instituições - presídios, hospitais psiquiátricos, reformatórios para menores, fábricas e escolas. Como é de conhecimento popular, o panóptico é uma forma de observar que também vigia os corpos dos internos, controla portanto suas ações. Nesse sentido, podemos afirmar que a motivação do nascimento da escola é parte da estratégia dessa *vontade de poder* que se legitima, sob a alegação da necessidade de proteger a sociedade. Nesse contexto, gera-se uma *vontade de saber* educar a natureza da criança, desde tenra idade, como também uma vontade de saber reconduzir indivíduos jovens ou adultos, que manifestam comportamentos “anormais”, reintegrando-os ao convívio social.

Como são elaboradas as criações das instituições de ensino, no processo de formação do Estado moderno? Há, no mínimo, dois enunciados importantes para a justificativa da existência do ensino escolar. O primeiro trata da própria constituição do sujeito. Seja para Kant, seja para Marx, a consciência do sujeito é algo pré-existente à sociedade. Nessa perspectiva, a infância é o estágio

primário dessa consciência que, por sua vez, nasce incompleta. Educar, por conseguinte, é ajudar a realização dessa incompletude. Outro enunciado, que julgamos importante para justificar a criação do ensino escolar moderno, é o desenvolvimento das teorias dos instintos e da hereditariedade. Por meio dessas teorias, pode-se afirmar a existência de uma possível origem para os comportamentos. Assim, a vontade de “ordenar” a sociedade se desloca para a vontade de evitar as condutas desviadas, antes mesmo de sua manifestação.

Diante desses dois enunciados, o lugar da escola se afirma necessário para proteger a sociedade, evitando as condutas anormais. A escola é o lugar onde os indivíduos receberão ensinamento (formação) sobre os princípios universais para uma cidadania sadia. Esse aprendizado deve ser feito de sorte que capacite o aprendiz a elaborar, sozinho, a *práxis cidadã*, ou seja, modos críticos de agir adaptados à sociedade de onde voltará. A presença desses princípios universal é a promessa de uma *práxis* que emancipa o sujeito, que se torna um livre pensador. Nessa perspectiva de abordagem, outra problemática se afigura: a formação do cidadão, no Brasil contemporâneo.

No entanto, como já anunciamos, há uma contradição entre a formação das qualidades do sujeito e as necessidades dos indivíduos, para sobreviver na pós-modernidade. Já dissemos também que isso gera uma crise dentro da escola. Essa situação conflituosa, por conseguinte, suscita um grande debate entre especialistas da educação. Vamos aqui colocar dois caminhos críticos diferenciados. Um elaborado por Jurgen Habermas (1992) e outro por Jean-François Lyotard (1993, 1996).

#### **DUAS PERSPECTIVAS PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO**

Enfrentando as possíveis relações de troca entre conhecimento e poder, Habermas e seus seguidores interpretam a crise da educação da atualidade como um desvio do projeto moderno, apontando seu inacabamento. A razão, dizem esses pensadores, ao ser instrumentalizada pelo capitalismo tecnocrata (e as formas de poder que o amparam) teria perdido sua força crítica, dividindo e dispersando os indivíduos. Para superar o desvio indesejado, Habermas propõe substituir o modelo de construção do conhecimento do sujeito, em sua solidão, para o modelo da intersubjetividade, que encaminhará as individualidades dispersas para a realização do consenso – discurso compreendido como construção coletiva. Nessa análise, portanto, a multiplicidade deve direcionar-se para o consenso, a fim de salvar a humanidade da segunda “torre de babel”. A crítica que se pode fazer à idéia moderna do “resgate” de princípios incide no fato de essa proposição entender que é possível retornar o caminho da história e, ao mesmo tempo, crer em uma visão de totalidade. Lyotard (1993,1996) perguntou, certa vez: que espécie de totalidade se poderia visualizar, no caldo da heterogeneidade do presente?

Examinando o campo do saber, nas sociedades informatizadas, Lyotard (1986) apresenta a tese de que o conhecimento deixa de ter “valor em si” para se tornar “valor de troca”. Para transformar o conhecimento em mercadoria, os patrocinadores aplicam montantes consideráveis de verbas em pesquisas, as quais traduzem esse conhecimento em linguagem de máquina, para ser quantificado. Em um ponto, os autores concordam: de que a mercantilização do saber, ao arrancar o conhecimento do contexto em que foi gerado, transforma-o em informação.

No contexto da máquina, os cursos de formação tendem a abandonar a função formadora das qualidades humanas para tornar-se o espaço da fabricação das capacidades. Lyotard (1986), na esteira de Foucault, afirma que não se compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder. Consequentemente, o jogo do poder, nas condições pós-modernas, não é o mesmo que nas condições modernas.

Nota-se que a formação humanística, com seu modelo representado pelo organismo, mostra-se insuficiente como procedimento crítico para enfrentar as condições do sujeito do saber nas redes do sistema mercadológico pós-industrial. O ensino, nas condições atuais, adquire valor estratégico, quando contribui para a otimização do desempenho do sistema social, formando as competências indispensáveis para tal fim, desumanizando-se, é verdade.

No contexto da deslegitimação, as universidades e instituições de ensino são solicitadas a formar competências e não mais ideais: tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece, ao sistema, os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições (LYOTARD, 1986, p. 83).

A clássica educação moderna que forma o homem público, sujeito engajado na luta pela igualdade social (libertando os indivíduos) deixa de ter sentido no mundo “sem fronteiras” do capitalismo globalizado. A educação, assumidamente tecnicista, trabalha na formação do especialista, aquele capaz de ajustar a máquina social.

#### **A ABORDAGEM BRASILEIRA**

Posto isso, vamos, então, à análise das práticas que constituem a educação básica brasileira e examinar como elaboramos o ato de educar, no ensino público, observando até que ponto nós estamos engajados na otimização dessa máquina social. Cabe perguntar, inicialmente, quais os referenciais utilizados pelos especialistas da área de educação, para normatizar os currículos, nesses últimos quinze anos de liberalismo, no Brasil.

Analisando o discurso dos especialistas, das décadas de 1970 e 1980, e os documentos gerados por eles para normatizar o ensino, o que se nota é a

concordância destes à ética do discurso de Habermas. Enfatizamos isso, baseados no próprio tipo de documentos produzidos (que são normatizadores: parâmetros curriculares, projetos unificadores) e nas justificativas de elaboração dessas “normas” que, repetitivamente, apontam o problema localizado no modelo tecnicista. Os projetos, que nascem a partir das novas regras, buscarão superar a fragmentação das disciplinas, promovendo a unificação de conteúdos e práticas pedagógicas. Isso nos leva a pensar que a escola pública, no Brasil pós-ditadura militar, é legitimada como lugar para a formação de cidadãos. Na esteira dessa perspectiva, Rouanet salienta:

Proponho chamar de humanidades as disciplinas que contribuam para a formação (*Bildung*) do homem, independentemente de qualquer finalidade utilitária imediata, isto é, que não tenham necessariamente como objetivo transmitir um saber científico ou uma competência prática, mas estruturar uma personalidade segundo certa *paideia*, vale dizer, um ideal civilizatório e uma normatividade inscrita na tradição, ou simplesmente proporcionar um prazer lúdico. (ROUANET, 1987, p. 309).

Como se pode verificar, Rouanet aponta o problema da educação no modelo adotado, considerado equivocada, referindo-se ao modelo tecnicista. Sua proposta é resgatar os princípios do ato de educar moderno, que tem, por finalidade, a realização das qualidades humanas, crendo na neutralidade do ato de educar diante das “finalidades utilitárias”.

Examinando os parâmetros normatizadores dos currículos e os projetos unificadores estaduais da década de 1990 e os atuais, podemos perceber que ainda se afirma, no campo das finalidades do ensino escolar, a formação do sujeito cidadão com base na realização de suas “qualidades” reflexivas e sensíveis. Podemos retirar daí também a participação da escola, na formação de alguém participativo, no sistema social vigente. Mas, já sabemos que esse sujeito não é o mesmo de que falam Kant e Marx. Quem seria, então, o cidadão ideal no modelo da máquina?

No pequeno artigo intitulado “O que são as luzes?” Kant (1985) demonstra a necessidade de se pensar modos de emancipar os indivíduos tutelados por outrem, principalmente os submissos ao poder hierárquico da religião. O sujeito imaginado por Kant não é um indivíduo que luta para alcançar liberdades pessoais inalienáveis; esse sujeito autônomo é um homem público e, como tal, integrado e participativo da vida política. O cidadão, sem sua condição de emancipado, é alguém que está pronto a exercitar seu livre pensamento, diante de uma coletividade, e seus propósitos não são desgarrados da idéia de bem comum; em sua relação com os outros, esse sujeito é estaria pronto para representar o povo, no campo político. A crítica produzida por ele é feita em função de um melhoramento do sistema social, no intuito de alcançar a liberdade e a autonomia de *todos* os cidadãos. Sua liderança será reconhecida, se esse sujeito carregar os princípios universais de ética, de justiça e de democracia.

Todavia, para que o livre pensador realmente contribua, é preciso que o Estado esteja também comprometido com os mesmos princípios e finalidades democráticas, diz Kant. Isso nos leva à suspeita de que sujeito autônomo e Estado moderno são noções inseparáveis.

Enunciados como “penso, logo existo”, de Descartes, ou a afirmação do “sujeito do conhecimento”, de Kant, trouxeram a base teórica para legitimar a verdade do homem como uma entidade já dada e em evolução. Nessa concepção de homem, a consciência é uma propriedade da condição humana que sempre existiu. Essa consciência, que transforma o ignorante em um sujeito do conhecimento, é própria de todos aqueles que nascem em sua natureza perfeita (os normais) e é, por isso, algo que vem antes da cultura, algo que está separado do mundo. A consciência é a parte transcendente do homem. É a partir desse sujeito transcendente, dessa entidade natural e pré-existente ao mundo social, político, cultural e econômico, que surgem os conhecimentos técnicos os quais irão constituir as áreas de saberes da educação moderna.

Para que a autonomia e seu efeito – projetos emancipatórios para a coletividade – sejam conquistados, esse sujeito deverá conhecer os modos como se organiza a sociedade moderna e, para isso, terá que receber formação apropriada. Contudo, com esse objetivo, ele deve adquirir uma identidade que o integre ao Estado, pois sem essa identificação não é possível seu engajamento coletivo. Está aí todo o maquinário social que consolida o Estado moderno, o Estado-nação. A educação, em sua função geral, é responsável pela formação desse sujeito adaptado à nação: o cidadão moderno. No entanto, há um diferencial entre o Estado republicano e o Estado liberal do capitalismo avançado. Já anunciamos, algumas páginas atrás, que o sujeito autônomo – seja ele o transcendente de Kant, seja ele o sujeito histórico de Marx – não é adaptado para atuar na pós-modernidade.

### **AS CONTRADIÇÕES**

Do que foi exposto, observamos que a perspectiva teórica que se instala na educação pública brasileira, inspirada nos princípios de uma educação humanista, está em dissonância com as necessidades de seus usuários. Mas, será que essa separação (do pensar e do fazer) não será uma estratégia dentro de determinado contexto histórico? Se olharmos para o que acontece entre as lutas sociais e a política econômica voltada a quebrar fronteiras (globalização) e a interpretarmos como sinais de novas necessidades sociais, essas não poderiam indicar que algo está mudando, no “contrato social” que rege a relação entre indivíduos, com interesses diferentes, de mesma sociedade?

O século XX foi marcado por Estados autoritários que mantiveram seu poder sob o enunciado da necessidade de se constituir a nacionalização do território, da cultura, da política. No Brasil, a ditadura militar seria o limite e o fim dessa forma de disciplinar os comportamentos. A entrega do poder

militar se deu, porque a violência não mais interessava às classes (trabalhadoras, evidentemente, nem aos novos patrões, os empresários) e, a um certo momento, os movimentos sociais e o empresariado, necessitando de quebrar as fronteiras econômicas, aliaram-se para um mesmo ideal: eliminar o autoritarismo e instaurar um Estado constituído pela participação de todos. O Estado idealizado torna-se aquele que faz a mediação entre as lutas sociais e as desenvolvimentistas, de forma neutra.

Esse contexto político, de alguma maneira, nos faz compreender a opção de nossos especialistas pelo resgate à unidade, como uma estratégia para reconquistar a dicotomia, alienante, entre Estado e sociedade; entre teoria e prática. Entretanto, algo mudou no contexto da pós-modernidade, inviabilizando o cumprimento dos objetivos das reformas educacionais sugeridas pelos especialistas. O que mudou?

No caso brasileiro, o “pacto social” e a multiplicidade de interesse transformam o Estado em articulador dos interesses sociais, guardando o direito de todos os segmentos a terem representatividade política. Assim é que procedemos para a realização de novas alianças entre governo e sociedade. Nessa configuração, a educação pública passa a funcionar como lugar de ascensão dos setores sociais menos favorecidos à participação cidadã. A educação pública se presta, então, a formar cidadãos participativos e possíveis líderes para representar os interesses sociais de sua classe na máquina do Estado. Ao Estado é destinada a administração dessa ascensão dos pobres, por meio de uma educação pública e gratuita de qualidade. E, para ajudá-lo nessa missão, são feitas parcerias de aproximação com classes socioculturais mais favorecidas.

Para circunstanciar a problemática da política adotada nessa parceria entre Estado e sociedade brasileira, voltamos ao modelo da máquina indicado por Lyotard, uma vez que será essa a imagem que legitimamos para representar nossa sociedade. Essa alegoria indica que lidamos com os outros, com nós mesmos e com as coisas como se fossem coisas, máquinas reguláveis. Quem é o sujeito público ideal, para viver nesse maquinário? O técnico especializado. Portanto, o sujeito ideal, para o sistema social moderno, é o especialista, o *expert* descrito por Lyotard (1986). O especialista é o sujeito do conhecimento, autorizado pela sociedade a utilizar seus saberes para regular a máquina em seus vários aspectos: políticos, culturais, sociais, educativos, mercadológicos. Portanto, o especialista é, ao mesmo tempo, o vigia e o controlador dos movimentos da máquina.

Todavia, os reflexos das diferenças de classe são percebidos na distinção entre duas modalidades de especialistas: o técnico e o *expert*. A educação popular tecnicista, implantada pela ditadura militar, investiu na formação do técnico para serviços gerais, principalmente os serviços braçais: especialidades para a construção civil, para montadoras de autos, para regulagem de aparelhos eletrônicos e computadores. O técnico seria o profissional popular.



Já o especialista formado pelas universidades é o *expert*, aquele que regula e controla a administração, que é capaz de elaborar programas para o sistema, capaz de criar novos produtos, de atualizar os modos de produção, mas também aquele que consegue dar golpes nos jogos de linguagem desse sistema, pois o conhece muito bem.

No entanto, como vimos acima, para ajudar a ascensão das classes populares, entende-se que o ensino público deve seguir o mesmo modelo da formação do homem público. Na rede pública, desmontam-se os cursos técnicos, retornando um ensino mais humanista. Curiosamente (mas nem tanto), o único curso técnico que permanece, com imensa demanda, é o “magistério”, cujo objetivo é formar alfabetizadores. Esse curso somente foi extinto recentemente.

Outro ponto importante para o Estado e para a sociedade liberais é formar cidadãos – tanto os técnicos como os especialistas – que trabalhem a favor do sistema – sem golpeá-lo – e, para isso, ambos devem identificar-se com a máquina social, ambos precisam valorizar a vida moderna como símbolo de evolução tecnológica da humanidade, retirando dela vantagens individuais: propriedades, bens de consumo, viagens, aposentadorias. Nesse complexo, a educação torna-se o lugar estratégico onde recebemos os conhecimentos técnicos exigidos pela demanda do capital, pois será essa a moeda de troca de maior valor no mercado dos trabalhos.

Na subjetividade, esses homens e mulheres são incentivados a dedicar-se de “corpo e alma” ao seu trabalho e, para isso, precisam ser treinados para adaptar-se aos novos modos de produção. O modo de produção ideal deixa de ser a do assalariado (padrão do operário moderno) para ser o dos contratos como autônomo (interessante o uso do termo, não?). Contudo, a exigência desse mercado dos trabalhos é de tal voracidade, que promove a concorrência entre os especialistas. Ganha o mais “atualizado” nos mecanismos e tecnologias da máquina social. E, para melhorar ainda mais sua performance, esse trabalhador autônomo precisa dedicar a maior parte de seu tempo, no trabalho, exigindo uma vida de total independência de tudo o que possa desviá-lo da ascensão profissional (que significa, para o pobre, a ascensão social e, para os já favorecidos, a permanência de seu *status*). Assim, sua luta é por libertar-se de laços territoriais, familiares, afetivos, maternos. Por isso é que, a nosso ver, a *figura* que melhor se adapta ao estilo de vida do sujeito da atualidade é a do *indivíduo* e não a do sujeito.

Em troca do ideal coletivo do sujeito autônomo de Kant surge, no mundo “sem fronteiras”, o indivíduo independente. É dessa maneira que constituímos nossa ética, nossa relação com os outros e nossa aproximação com as coisas: sem raízes, sem querer ficar, sem muito compromisso. Para que isso seja legitimado, é preciso que esse indivíduo seja alguém psicologicamente flexível, permeável para as mudanças rápidas. Uma subjetividade individual não pode

ter princípios fixados, não pode ser universal pois é tratada como uma peça de maquinário, peça facilmente substituível.

Em resumo, o protagonista do drama pós-moderno – o indivíduo – não carrega como ideal a emancipação de si e dos outros, como queria o velho Kant; ao contrário, o sujeito contemporâneo busca adaptar-se à engrenagem, agregando, à solidão que sua carreira profissional lhe impõe, o ideal de uma alegórica “sociedade de um homem só” e é por isso que necessita tornar-se independente dos outros (financeiramente, de laços familiares, de vida coletiva).

Voltando a nosso assunto central – a educação pública brasileira – podemos observar que todo esse arcabouço de saberes acumulados para a realização do sujeito autônomo (transcendente ou não) parece não corresponder às necessidades da produção, nas condições atuais (condições pós-modernas). Ao indivíduo flexível, a consciência e a transcendência só interessam na medida em que o tornam mais competitivo para o mercado de trabalho. Todavia, como abordar, de maneira crítica, o mercado de trabalho, os planos de carreira, a independência financeira e afetiva?

#### **EFEITOS DA PARCERIA ENTRE ESTADO E SOCIEDADE LIBERAIS**

Com as observações de Foucault relativas à existência de práticas de um poder que não disciplina pela violência – por isso, diz-se de um poder positivo, produtivo – passamos a desconfiar dos enunciados que nos querem convencer a aceitar as totalidades, unidades e discursos consensuais. Até que ponto as normatizações dos projetos unificadores do ensino não estão sendo usadas como dispositivos para a interiorização de comportamentos que, ao invés de transformadores, trabalham a serviço da manutenção das condições atuais que fabricam uma microfísica do poder que não queremos reproduzir? Pesquisas recentes, envolvendo arte e tecnologia, especificamente o uso das próteses nas *performances* artísticas, têm mostrado a capacidade do corpo em “aprender” um conhecimento que não faz parte de sua natureza (um jeito de dançar, um jeito de andar, de falar etc.). “Depois de tanto utilizar a prótese, o corpo do dançarino aprendeu a variação do movimento que passa, então, a fazer parte do seu repertório de ação”, diz Helena Katz (KATZ, 2003), confirmando a tese de que uma informação que está fora do corpo pode passar a fazer parte dele, modificando-o.

O poder produtivo, nas condições pós-modernas, não é exercido explicitamente pelos poderosos contra os oprimidos. Nem é mais um poder centralizado pelo Estado. Se assim fosse, afirmam Foucault e Deleuze, eliminá-lo seria fácil. Na lógica desse poder produtivo, a indisciplina, por exemplo, não é mais sintoma de um comportamento anormal, mas sintoma de incompetência para se integrar ao maquinário, uma peça defeituosa que deve ser eliminada. Isso significa que as instituições para a reabilitação servem

apenas para aprisionar o indivíduo, eliminá-lo do convívio, para não prejudicar o movimento da máquina.

Do mesmo modo, podemos interpretar os atuais resultados negativos dos exames federais que, ao pretender medir a eficiência dos parâmetros curriculares adotados por meio do desempenho dos alunos, esses resultados também não são considerados sintoma de doenças, mas falta de competência técnica de seus executores. Para “corrigir” o movimento do sistema educacional, o como fazemos? Delegamos ao Estado a função de legitimar os “reparos” do maquinário “revisado” pelos especialistas. Para onde nos tem levado essa prática?

Não é surpresa a ninguém a crise vivida no ambiente escolar – crise que é social, é cultural, é educacional e também é política. Os sinais de tal crise podem ser vistos a olhos nus: grades, banheiros sujos, ameaças mútuas, alunos de 5ª série sem saber ler e escrever, impossibilidade de se obter silêncio em aula, número excessivo de professores em licença médica, classes superlotadas, profissionais incrédulos quanto ao ensino.

Em primeiro lugar, gostaríamos de enfatizar novamente que a concordância com a unificação dos currículos denota que, para os especialistas, o problema da educação, sua crise, localiza-se nos conteúdos e nas metodologias adotados em sala de aula. No entanto, observa-se que esse procedimento vagarosamente aponta armas para os professores, como se eles não estivessem em condições de refletir criticamente sobre seu próprio fazer.

Diante dessa suspeita, são geradas ações de formação continuada para eles, mas o efeito de maior relevância dessa política é excluí-los da discussão de seu próprio fazer, deslocando seu lugar de autoridade local (a sala de aula) para a de executores dos projetos normatizados pelos especialistas. Esse permanente reformatório do fazer do professor-executor o coloca em suspeita; suspeita-se de sua capacidade crítica como profissional e, ao se provar sua incompetência, desqualifica-se o profissional do ensino público, diante da sociedade. A parceria entre Estado e sociedade, entre poder e saber, acaba gerando conhecimentos que funcionam como dispositivos de poder de controle.

O efeito dessa política pode ser notado com as recorrentes acusações contra os professores, como se o problema da falta de educação e cultura nacional estivesse em suas mãos. Não é por acaso que a violência tem sido recorrente contra eles. Cada vez mais os alunos, por exemplo, comprados por essa ideologia perversa, acabam se iludindo de que estão fazendo “justiça com as próprias mãos”, desconhecendo o que se articula por trás de suas ações, que é a legitimação do encurtamento de sua adolescência, para que o poder judiciário possa integrá-los mais cedo ao sistema prisional.

Essa situação torna-se um agravante ainda maior, quando são aplicados exames para medir o desempenho dos professores, pela via do desempenho

dos alunos, e quando os resultados são decepcionantes. Ao invés de esses resultados servirem como questionamento dessa parceria entre poder e saber, de servir como avaliação das políticas públicas para a educação básica e avaliação dos referenciais trazidos pelos especialistas, esses exames têm funcionado como dispositivos punitivos para professores e alunos.

Qual o quadro que nos afigura? O papel que é dado o professor – de mero executor dos projetos educacionais normatizados pelo Ministério da Educação – transfere sua autoridade local (a sala de aula) para as mãos do saber especialista. Essa situação gera uma relação catastrófica entre professor e aluno, relação em que as partes não mais se respeitam. Conclusão: o que notamos é a crescente afirmação do saber especialista como poder regulador.

ANDRÉ, Carmina Mendes. The teacher in post-modern condition. *Educação em Revista*, Marília, v.9, n.2, p. 37-50, jul.-dez. 2008.

**ABSTRACT:** This essay localizes contradictions that educational institutions face in a crisis ambient. A so called post-modern condition does not allow us to go on thinking of unifying educational projects because this situation places professionals of this area into violent contradictions. This text is not looking for answers to solve this history scene, but pointing to a teaching attitude that is more engaged in scholar day-by-day.

**KEYWORDS:** Education. Post-modernism. Public teaching.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1998.

CRUZ, L. *Línguas cortadas? medo e silenciamento no trabalho do professor*. Niterói: Eduff, 2005.

FAVARETTO, C. F. *Moderno, pós-moderno, contemporâneo na educação e na arte*. 2004. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Pós-moderno na educação? In: SERBINO, R.V.; BERNARDO, M.V.C. (Org.). *Educação para o século XXI*. São Paulo: Edunesp, 1992.

\_\_\_\_\_. Unidade e multiplicidade no debate sobre o pós-moderno. In: MARTINELLI, M. L. et al. (Org.). *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências; v. 7).

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. 3. ed. São Paulo: Nau, 2005.

\_\_\_\_\_. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, M. O que são as Luzes? In FOUCAULT, M. Ditos e escritos II. DA MOTA, M.B. (Org.). *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

HABERMAS, J. Modernidade: um projeto inacabado. Tradução Mário Susuki. In: FIORI ARANTES, O. B.; Paulo, E. *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

KANT, I. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? In: \_\_\_\_\_. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985 (Textos clássicos do pensamento humano, 2).

KATZ, H. Corpomídia: instrumento para caminhar na zona de fronteira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 2., 2003, Florianópolis. Anais.... Florianópolis: ABRACE, 2003.

LYOTARD, J-F. *O pós-moderno*. Tradução Ricardo C. Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

\_\_\_\_\_. *O Inumano*. Tradução Ana Cristina Seabra e Elisabete Alexandre. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1997.

\_\_\_\_\_. *O Pós-moderno explicado às crianças*. Correspondência 1982-1985. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

OUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

*ANDRÉ, C.M.*